

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Liivika Järs

ARENGUVESTLUSED MUUKEELSETE LASTE PEREDEGA TARTU LASTEAEDADE
NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Esta Sikkal

Läbiv pealkiri: Arenguvestlused muukeelsete peredega

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Esta Sikkal (MA)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Irja Vaas (mag)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Resümee

Arenguvestlused muukeelsete laste peredega Tartu lasteaedade näitel

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli kirjeldada Tartu lasteaedade õpetajate kogemusi ja meetodeid muukeelsete laste perede arenguvestluste kavandamisel ja pidamisel. Antud töös kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit ning mõõtevahendina poolstruktureeritud intervjuud. Uurimus viidi läbi 2015. aasta kevadel ja seal osales viis Tartu eesti keelse lasteaia õpetajat. Saadud tulemused näitasid, et muukeelsete perede arenguvestluste kavandamisel ja pidamisel teevad õpetajad koostööd lastevanematega ja teiste kolleegidega. Muukeelse peredega arenguvestlusel kasutavad õpetajad lapse vaatluse tulemusi, kaudselt laste tööde analüüsi, intervjuerimist ning arvestavad seejuures lapse koduse keelega. Suhtlemiseks muukeelse perega kasutasid õpetajad lisaks eesti keelele ka teisi keeli, panustades seejuures koostööle ja sõbralikule läbisaamisele. Probleemidena tõid õpetajad välja erinevast keelekasutusest tingitud info tõlgendamise erisused.

Märksõnad: muukeelne laps, arenguvestlus, muukeelne pere

Abstract

Student evaluations with families of bilingual children on the example of Tartu kindergartens

The objective of the Bachelor's thesis was to describe the experience and methods of Tartu kindergarten teachers when planning and conducting student evaluations with families of bilingual children. The term bilingual herein means any children whose native language is not Estonian. The qualitative research method was used in the thesis in addition to the measuring instrument of a semi-structured interview. The study was conducted in the spring of 2015, with five teachers from Estonian-speaking kindergartens participating. The results indicated that teachers cooperate with parents and other colleagues when planning and conducting student evaluations with families of bilingual children. When conducting student evaluations with families of bilingual children, teachers use the child's observation results, indirectly make use of the analysis of children's work and crafts and interviews, and take the children's native language into consideration. Teachers used various other languages in addition to Estonian for the purpose of communicating with families of bilingual children, thereby contributing to cooperation and friendly association. The main issue pointed out by the teachers was the difference in interpreting information caused due to different employment of language skills.

Keywords: bilingual children, parent-teacher conference, families of bilingual children

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract	3
Sissejuhatus.....	5
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1. Muukeelne ehk kakskeelne laps	5
1.2. Õpetaja töö eripära muukeelse lapsega rühmas	6
1.3. Arenguvestlused koolieelses lasteasutuses	7
1.4. Arenguvestlused muukeelsete peredega	9
1.5. Arenguvestluste kavandamine muukeelsete peredega teiste riikide näitel.....	10
1.6. Varasemad uurimused	12
1.7. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	13
2. Metoodika	14
2.1. Valimi moodustamine	14
2.2. Mõõtevahend	15
2.3. Protseduur	15
2.4. Andmeanalüüs	16
3. Tulemused.....	19
4. Arutelu	25
4.1. Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	29
Kasutatud kirjandus	30

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatus

2011. aasta rahvaloenduse tulemustest selgus, et Eestis elab alaliselt 192 erineva rahvuse esindajat: neist 69,7% on eestlasi ning 30,3% muust rahvusest inimesi. Eestis kui Euroopa Liitu kuuluvast ning rahvusvaheliste konventsioonidega ühinenud riigis on õppeasutustel kohustus vastu võtta, harida, kasvatada kõiki riigi territooriumil elavaid lapsi, sealhulgas uusimmigrante (Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed, 2014).

Eesti Vabariigi põhiseaduse § 37 sätestab, et kõikidel inimestel peab olenemata rahvusest olema võimalus omandada haridus. Uusimmigrantide ja muukeelsete laste lõimimisel Eesti ühiskonda peetakse oluliseks haridussüsteemi ja haridusasutuste võimekust tagada eesti keele oskusega lastele nõuetele vastav kvaliteetne õpe (Uusimmigrandid Eesti ..., 2007).

Muukeelsete laste vanemate hulgas on levimas tendents panna lapsi eestikeelse õppekeelega lasteaedadesse, et tagada lastele parem haridus ning tulevik (Gogolin, 2005; Märka, Kuuspalu, & Soll, 2009 ; Tuul, Kirbits, Kinkar, 2011) ning Rannuti (2005) arvates võimaldab eesti keele oskus muukeelsel lapsel Eestis paremini toime tulla. Sellise laste erineva keeletausta kontekstis peetakse oluliseks õpetajate ja kasvatajate teadlikkust mitmerahvuselise ühiskonna iseärasustest ja multikultuursusega seonduvatest mõistetest. Seega, esitab kasvatusgevus multikultuurilises ühiskonnas lasteaiaõpetajatele üha uusi ja suuremaid väljakutseid, nõudes samuti eneseharimist ning oma kultuuri tundmist ja teiste kultuuride mõistmist (Tuuling, 2010; Järva, 2013).

Käesoleva töö ajendiks oli autori kui tulevase lasteaiaõpetaja huvi muukeelsete laste ja nende vanemate toetamise vastu koolieelses lasteasutuses. Antud töös keskendutakse sellele, mil viisil lasteaiaõpetajad teostavad arenguvestlusi muukeelsete laste ja nende vanematega.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Muukeelne ehk kakskeelne laps

Kakskeelsus ehk *bilingvism* on mitmekeelsuse erijuhtum (Baker, 2005). Zabrodskaia (2005) arvates on kakskeelsus keelte kokkupuute erijuhtum. Hint (2002) ning Lunjova & Maiberg (2012) kirjutavad, et kakskeelne on inimene, kes valdab kahte keelt sisuliselt võrdsel tasemel ja suudab vajadusel iseennast mõlemas keeles väljendada. Täpset kakskeelsuse definitsiooni pole siiski olemas (List, 2007; Hogan-Brun, Ozolins, Ramonienė, Rannut, 2009; Shenker, 2012). Seda, kas tegemist on kakskeelsusega ning millal on tegemist teise keele õppimisega, on üsna keeruline määratleda (Baker, 2005).

Kakskeelsust ei ole inimene looduse poolt kaasa saanud, vaid see on õpetamise ja õppimise tulemus, sest laps, kes kasvab kahe keele keskkonnas ja õppides mõlemat keelt,

muutubki kakskeelseks (Leisson, 2011). Archibald et al., (2006), Hindi (2002) ja Schenkeri (2012) arvates võib laps kasvada kakskeelseks, kui ta on pärit erikultuurilisest perekonnast, kusjuures tasakaalustatud kakskeelsus saavutatakse üksnes keele omandamise sensitiivses eas, perekonnas või muukeelses keskkonnas.

Kakskeelsus ei too enamasti endaga kaasa identiteedikriisi ega emakeele hääbumist. Kakskeelsuse omandamise toetamise eesmärk on lapse identiteeti säilitav mitmekultuursus (Rannut, 2003; Tabors, 1997; Tuul, Kirbits, Kinkar, 2011). Baker (2005) kirjutab, et kakskeelsetel lastel on kogemusi kahes või enamas kogemusmaailmas. Heal tasemel kõne arengu korral arendab kakskeelsus lapse keeleteadlikkust ja silmaringi (Leisson, 2011) ning kokkupuude teise keelega suurendab omakorda lapse kultuuriteadlikkust (Archibald et al., 2006). Lapsel, kes valdab hästi kahte keelt, on teiste ees palju eeliseid ja vähem miinuseid (Baker, 2005). Kakskeelne laps suudab lülitada ühelt keelelt teisele poole lause pealt (Baker, 2005) ning keelt kuuldes ja mõistetavaid signaale saades õpib laps need ära, kuni keele täieliku valdamiseni (Aarssen et al., 2006). Mitme keele rööbitine õppimine soodustab lapse üldist keelelist arengut (Tuul et al., 2011), samuti on kakskeelsel lapsel paremad võimalused kolmanda võõrkeele selgeksõppimiseks ning tulevikus ametialaste eeliste saamiseks (Baker, 2005). Kakskeelne laps oskab teistest paremini suhelda eri rahvustest inimestega ning suudab ennast kahes keeles väljendada, samuti loovamalt mõelda, lahendada hästi probleemülesandeid. Ta teab rohkem erikultuurilisusest ja on tolerantsem eri rahvuste suhtes (Baker, 2005).

Bialystok (2006) kirjutab, et arusaamine keelelisest struktuurist (metalingvistiline teadlikkus) on kakskeelsetel lastel võrreldes ükskeelsete lastega samal tasemel või parem. Samas toovad erinevad uuringud välja, et kakskeelsete laste sõnavara on ükskeelsete lastega võrreldes ahtam. (Bialystok, 2006).

Kuigi eesti õppekeelega lasteaias hakkavad kõik muukeelsed lapsed eesti keelt rääkima, võib eesti keele omandamise probleeme tekkida ka siin. Põhjuseks võivad olla nii isiksuse omadused, lapse arengulised iseärasused kui ka pere motivatsiooni puudumine. (Rannut, 2003; Tabors, 1997).

Kui mujal maailmas on levinud mõiste „kakskeelne laps“ ehk *bilingual child*, siis Eesti kontekstis tähendab „muukeelsus“ seda, et tegemist on kakskeelse inimesega. Seetõttu kasutab käesoleva töö autor edaspidi töös väljendit „muukeelne laps“.

1.2. Õpetaja töö eripära muukeelse lapsega rühmas

Toetudes Koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale (Koolieelse lasteasutuse ..., 2008), toimub eestikeelsetes lasteasutustes õppe- ja kasvatustegevus muukeelsetele lastele eesti

keeles lõimitud tegevuste kaudu, individuaalset tööd tehes või kasutatakse täielikku keelekümbeluse metoodikat, ning räägitakse lapsega ainult eesti keeles. Lisaks sätestatakse õppekavas, et rühma õppe- ja kasvatustegevus viiakse läbi esteetiliselt ja turvaliselt ning üksi ja ühistegevusi võimaldavas keskkonnas (Koolieelse Lasteasutuse ..., 2008). Eesti Vabariigi õigusaktid, samuti mitmesuguste rahvusvaheliste konventsioonidega liitumine, aitavad tagada samu võimalusi ja hariduse kvaliteeti kõigile, sh rahvusvähemustest lastele, seejuures nende päritolu või keelekasutusest arvestades (Märka et al., 2009).

Muukeelsed lapsed on lasteaiaõpetajale suureks väljakutseks, sest nende puhul ei ole võimalik rakendada kindlaid reegleid. Samas erinevad muukeelsed lapsed kui ka ükskeelsed lapsed lasteaeda tulles kõne ja kognitiivse ning sotsiaalse arengutaseme poolest. Erinev on kindlasti ka kõigi laste eesti keele oskus või varasem kokkupuude/kogemus eesti keelega. (Hallap, 2008). Teiste lastega koos mängides, tegutsedes ja praktiseerides toimub keele omandamine Bakeri (2005) arvates võrdlemisi kiirelt. Böcker (2011) soovitab muukeelsete laste arendamiseks vestlust, individuaalset suhtlemist lapsega, sõnade kordusi, jutustamist ning ette lugemist - see annabki õpetaja tööle erineva varjundi.

Tuuling, (2010) ja Järva, (2013) kirjutavad, et muukeelne laps lasteaias eeldab õpetajalt suuremat töökoormust ja teadmisi muukeelse lapse eripäradest, samuti eneseharimist ning nõuab mõistmist ja oma kultuuri tundmist. Järva (2013) arvab, et lasteaiaõpetajalt nõuab see häid teadmisi interkultuurilise kompetentsuse vallas, mis omakorda eeldab vastavate koolituste läbimist. Koolitustel osalenud õpetajad on pädevamad nõustama mitte- eestlastest laste vanemaid ning suudavad luua õppeasutuses toetava kasvu- ja õpikeskkonna, samuti omavad oskust, et välja töötada õppekava ja sobivad meetodid (Märka et al., 2009).

Kuna laste keeleline areng on erinev, võib erinev olla ka eeldavate õpitulemuste saavutamine, seetõttu toimub lapse arengu hindamine varasemate tulemuste võrdlusel (Märka et al., 2009). Lapse arengu hindamisel kasutatakse kõige enam vaatlusmeetodit, kaudsete hindamise meetoditena laste tööde analüüsi ja intervjuerimist, neid meetodeid tutvustatakse ka lapsevanematele arengu- või perevestlustel (Häidkind et al., 2009; Kloten & Kulderknüp, s.a.; Tiko & Almann, 2006).

1.3. Arenguvestlused koolieelses lasteasutuses

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) määratluse tähenduses on erivajadustega laps, kes vajab kultuurilisest ja keelelisest taustast ning isiksuseomadustest tingituna arengu toetamist muudatuste või kohanduste abil lasteaia kasvukeskkonnas või rühma tegevuskavas. Teisest kultuurist lapse kultuurilise lõimumise üheks eelduseks on koostöö ning vastastikune

huvi perekonna ja lasteasutuse vahel (Järva, 2013; Hautumm, A., Heller, E., & Wagner, P., 2012).

Minert & Vorholz (2007) ja Türk (2006) on arvamisel, et lasteasutuse ja kodu koostöö eesmärgil ning lapse igakülgse arendamisele on tähtis õppida tundma iga last eraldi just individuaalse vestluse kaudu.

Arenguvestluste teostamine aitab ennetada laste võimalikke õppimis- ja käitumisraskusi ning Hautumm et al., (2012) arvates ka rõhutada lasteaiapoolset positiivset hoiakut ja igakülgset abi lapsele. Informatsiooni liikumisest sõltub lapse probleemide märkamine ja teadvustamine (Minert & Vorholz, 2007). Lapse arengu tundmine nõuab lasteaiatõpetajalt häid teadmisi arengupsühholoogia vallas (Kinderärztliche Praxis ... , s.a.) ning eeldab lapse arenguks parimate võimaluste ja soodsate tingimuste loomist, et maksimaalselt lapse arengupotentsiaali rakendada (Hujala, 2004, viidatud Hytönen; Hautumm et al., 2012; Minert & Vorholz, 2007). Seetõttu võimaldab arenguvestlus lapse võimalikke probleeme ennetada ja lahendada (Mis on arenguvestlus?, s.a.).

Läbi ajaloo on arenguvestluste korraldamine õpetaja ja lapsevanema vahel toimunud erinevalt, kuid ajaga on muutunud õpetaja ja lapsevanema kohtumiste tähendus (Türk, 2006). Küsimustel põhinevad vestlusvormid – arenguvestlused muudeti 2006. aasta sügisest kohustuslikuks koolides ning alates 2008.a. koolieelses lasteasutuses (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Seega sai üheks lapse arengut toetavaks võimaluseks arenguvestlus, mille käigus arutatakse kõigi osapoolte (õpetaja ja lapsevanem) võimalusi, kuidas õppekavas kirjeldatud pädevuste omandamise osas lapsele toeks olla (Õpilaste ja lapsevanematega ... s.a.). Arenguvestlused võivad erineda selle poolest, mil viisil saadakse informatsiooni arenguvestluse läbiviimiseks ning kes arenguvestlusel osalevad. Parimate tulemuste saavutamiseks on vajalik koostöö lasteasutuse ja kodu tasandil. (Gemeinsam leben lernen-... s.a.).

Paljud autorid (Arenguvestluse eesmärgid, 2007; Mienert & Vorholz, 2007; Salumaa, Talvik & Saarniit, 2006; Türk, 2006) on öelnud, et arenguvestlus on usalduslik, dokumenteeritud jutuajamine lapsevanema ja lasteaiatõpetaja vahel, mille keskmeks on laps ning mis eeldab õpetajapoolset oskuslikku dokumenteerimist ja arengutabelite täitmist. Arenguvestluste põhiline eesmärk on lapse arengu igakülgne toetamine kodu ja lasteaiavahelises koostöös (Blosfeld et al., 2012.; Hautumm et al., 2012; Mienert & Vorholz, 2007; Mis on arenguvestlus?, s.a.). Salumaa, et al., (2006) on seisukohal, et arenguvestlusel käsitletakse lapsest lähtuvalt tema õppimisvõimet, sotsiaalses keskkonnas ja inimsuhetes kohanemist ning lapse võimet iseenda eest hoolitseda. Almann (2009) ja Hautumm et al.,

(2012) on arvamisel, et arenguvestlus aitab välja selgitada lapse arengut puudutavad tugevad ja nõrgad küljed ning sellest lähtuvalt kavandada igapäevast tegevust kodus ja lasteaias. Türk (2006) on väljendanud arvamust, et õpetajast lähtuvalt on üheks oluliseks arenguvestluse eesmärgiks usaldussuhte saavutamine lapsevanemaga ning lapse kohta vajaliku informatsiooni saamine - see omakorda aitab õpetajal last paremini mõista ja vajadusel teda toetada.

Vähemalt üks kord õppeaastas, õppeaasta alguses või lõpus viib pedagoog lapse arengu hindamiseks ja toetamiseks lapsevanemaga läbi arenguvestluse, mis annab tagasisidet lapse arengust sh koolivalmidusest ja õppimise tulemustest ja selgitab välja lapsevanema seisukohad ning ootused lapse arengu suhtes (Almann, 2009; Hautumm et al., 2012; Salumaa et al., 2006). Partnerluspõhimõtted koostöös lapsevanemaga on usaldus, austus ja lugupidamine, dialoog, kuulamine ning üksteise seisukohtadega arvestamine (Almann, 2009; Hautumm et al., 2012; Mienert & Vorholz, 2007).

Arenguvestluse eesmärkide seadmisel on lasteaiaid vabad, oluliseks peetakse lasteaia meeskonna ühist arusaamist eesmärkidest, vastutustunnet ning teadlikkust oma kohustustest ja õigustest. Arenguvestluste läbiviimine kavandatakse põhjalikult ja läbimõeldult, et see oleks kõigile osapooltele kasutoov (Tiko & Almann, 2006; Kohtla, 2010). Puul (2013) uurimusest selgub, et nii õpetajad kui lapsevanemad peavad koostööd kõigi osapoolte vahel väga tähtsaks, kuna koostöö on parim viis lapse terviklikuks arenguks. Veel kirjutab Puul (2013), et tõhusaimaks koostöövormiks peavad lapsevanemad otsest suhtlemist õpetajaga ning teise olulise informatsiooni vahetamise võimalusena hinnatakse arenguvestlust. Seetõttu ongi lapse arengu jälgimise üheks meetodiks arengu- või perevestlused (Kloren & Kulderknup, s.a.).

1.4. Arenguvestlused muukeelsete peredega

Eesti koolieelsed lasteasutused peavad arenguvestlusi muukeelsete laste ja lastevanematega, toetudes enamasti koostööle lasteaia, lapsevanemate ja lasteaiaõpetaja vahel. Peterson (2009) toob välja, et lapse arengu hindamise ja analüüsimise korralduses ning põhimõtete seadmisel täidab olulist rolli pedagoogiline nõukogu, kuna seal otsustatakse, milliste meetoditega hinnata lapse arengut, sealhulgas tema koolivalmidust. Arenguvestluse korralduse (sagedus, kestus, osalejad, kasutatavad materjalid jmt) otsustab lasteaedade kaupa pedagoogiline nõukogu ning selle eesmärgi ja olemust tutvustatakse lapsevanematele näiteks rühmakoosolekul (Häidkind et al., 2009).

Arenguvestlus peetakse vähemalt üks kord õppeaastas, vajadusel (näiteks kohanemisperioodil, lapsevanema ettepanekul vmt) tehakse seda sagedamini (Häidkind et al., 2009). Sügisesse planeeritud arenguvestlus annab võimaluse hinnata lapse arengu hetkeseisu

ja teha vajadusel muudatusi tema edasiseks arendamiseks, samuti luuakse individuaalsel kohtumisel eelised suhtlemiseks terve aasta jooksul. Kevadel peetav arenguestlus on pigem lapsest lähtuva kokkuvõtliku hinnangu jaoks. (Türk, 2006; Mienert & Vorholz, 2007)

Arenguestlust juhivad rühmaõpetaja ning see nõuab temalt eelnevat ettevalmistust ja kavandamist. Rühmaõpetaja tutvustab lapsevanemale lapse arengu, sealhulgas ka koolivalmiduse hindamise põhimõtteid ja korraldust. Dialoogi kujunemiseks lapsevanema ja lasteaiaõpetaja vahel on vaja oma tundeid ja mõtteid selgelt väljendada ning arusaadavalt esile tuua. (Tiko & Almann, 2006) Seega on arenguestlus kasvatusprotsessi osa, mille kaugem eesmärk on kujundada intelligentne, väärikas inimene, kes mõistab ennast ja teisi, võtab vastutuse inimsuhtes, tuleb iseseisvalt toime reaalses elukeskkonnas, oskab lahendada probleeme, tasakaalustada emotsioone ja olla avatud (Mis on arenguestlus?, s.a).

Lasteaiaõpetajate ja teise kodukeelega lapse vanemate omavaheline suhtlus ning üksteisest arusaamine on lapse arengu toetamise aspektist väga oluline. Praegusel ajal ei ole veel väga levinud olukord, kus õpetaja ja lapsevanema suhtlust segaks keelebarjäär. Senise praktika põhjal saab väita, et enamasti kasutavad lapsevanemad lasteasutusega suhtlemiseks tõlgi abi. Samuti on muukeelsetel peredel võimalik tõlgi otsingutel abi saada ka kohalikult omavalitsuselt või vastavalt kultuurirühma seitsilt. (Märka et al., 2009). Arenguestlusele võivad lapsevanemad kaasa võtta tuttava, keda usaldatakse ning kes on vahendajaks õpetaja ja lapsevanema vahel. Samuti võib tõlgiks või toeks võtta lasteaia töötavaid vajalikku keelt oskavaid õpetajaid, et vanematega suheldes keerukamat infot edastada. (Tuul, Kirbits, Kinkar, 2011). Kõige enam eelistatakse arenguestlusel siiski professionaalse tõlgi kohalolekut (Märka et al., 2009).

Muukeelsete laste arenguestlusel saab lasteaiaõpetaja toetuda ka mitteverbaalsele suhtlusele, kuna suhtlemine ei ole ainult sõnaline (verbaalne) protsess ning teada on, et 85% suhtlemisest toimub hoopis mitteverbaalselt. Vestluses aktiveerub vestluspartnerite kehakeel, silmsidest saab aga alguse esmane kontakt. Edukaks suhtlemiseks on vaja luua partneriga mõõdukas kõne tempo, samuti jälgida enda kehaliigutusi ja poose. Rahulik, asjalik ja soe intonatsioon loob edukaks suhtlemiseks soodsa pinnase. (Tiko & Almann, 2006).

1.5. Arenguestluste kavandamine muukeelsete peredega teiste riikide näitel

Koolieelsete lasteasutuste arenguestluste korraldus on erinev ja sõltub eelkõige iga maa iseärasustest ja muukeelse kogukonna vajadustest. Näiteks Saksamaa lasteaia Regenbogen kavandatakse muukeelsete laste peredega peetavaid arenguestluste varem välja töötatud juhendi alusel. Igale muukeelsele lapsele koostatakse oma *Individueller Förderplan* (individuaalne arenguplaan), mis eeldab muukeelse lapse vanematelt lapse keeleliste oskuste

kohta küsimustiku täitmist. Peale selle leidub õpetajale mõeldud juhendis kindlate kriteeriumitega vaatlusleht, mille ta lapse kohta täidab. Seejärel toimub arenguestlus, kus koostöös kõigi pooltega luuakse eeldused lapsele parima arengukeskkonna võimaldamiseks.

Abistavaid meetodeid lasteaiaõpetajatele ja soovitusi lapsevanematele leidub juhises „Leitfaden zur Beobachtung von Kindern im Kindergarten“ („Lasteaialaste tähelepanekute/vaatluste juhend“). Õpetaja saab arenguestluste ettevalmistamiseks kindlad abistavad ja toetavad juhised, samuti leiduvad juhendis haridustöötajatega koostöös loodud vaatluslehed lapse arengu jälgimiseks. Arenguestlustel räägitav määratletakse ja reguleeritakse osaliselt kirjalike küsimustega. Küsimustikku kasutatakse arenguestlustel ja teistes ettevalmistustöödes.

Arenguestluste toetamiseks on toetava süsteemi õpetajatele loonud „Konzept für elterngespräche – Kindertageseinrichtung St. Albert“. Õpetajad korraldavad mitu kohtumist lapsevanematega, et anda neile ülevaade lasteaias toimuvast hariduse valdkonnas ning säilitada vanematega hariduspartnerlus. Enne arenguestlust peetakse eraldi vestlus, mis on eelkõige *lapse tundma õppimise koht*. Arenguestlused kavandatakse ja peetakse iga lapse sünnipäeva paiku ning eesmärk on *tagasiside saamine/andmine*. Vanemad saavad mõlemal juhul eelnevaks täitmiseks küsimustiku. Õpetajatel on arenguestluste jaoks kindlate punktidega vormid.

Lapse keele arengut aitavad õpetajatel hinnata järgmised vaatluse vormid: SISMİK – *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kitas* (vaatluse vorm, mis annab sisserändajate laste keelelise toetamise süstemaatilise ülevaate alates kolmest ja poolest eluaastast kuni koolieani).

Soome pedagoogidele on muukeelsete laste õpetamiseks ja keele arengu toetamiseks ning hindamiseks loodud kindel struktureeritud mudel S2. Seda mudelit nimetatakse ka soome või rootsi keeleks teise keelena (*Suomi tai ruotsi toisena kielenä-opetus*) ehk S2-õppeks (*S2-opetus*). Plaan annab ette keele taseme hindamise vahendid ning tutvustab konkreetseid ja praktilisi meetodeid ning näiteid õpetamise korraldamiseks.

Muukeelse lapse arenguestluste kavandamisele eelneb lapse keeleliste oskuste testimine. Lapse keeleoskust hinnatakse ja jälgitakse erinevate testide abil. Keele areng selgitatakse välja *Kettu*-testiga (Korpilahti & Eilomaa, viidatud Helsingin kaupungin ... , 2005j) ning see on alates kolmeaastaste laste keele arengu hindamise meetod, mis võimaldab hinnata ka multikultuuriliste ja mitmekeelsete laste keele arengut. Regulaarne hindamine annab õpetajale informatsiooni, vaatluste ja arutluste kaudu saab ta teavet lapse keeleoskuse kohta.

Õpetajad annavad vanematele piisava ajavaruga (näiteks nädal) täitmiseks küsimustiku selleks, et neil oleks lihtsam arenguestluseks valmistuda. Samasuguse küsimustiku täidab ka õpetaja ise. Küsimustik on koostatud eesmärgipäraselt ning sisaldab avatud ja varjatud informatsiooni, samuti võimaldab varem täidetud küsimustik anda arenguestlusel kindla suuna.

1.6. Varasemad uurimused

Eestis on arenguestlust koolis ja lasteaia koostöö aspektist lähtuvalt suhteliselt palju uuritud. Kuusk (2011) leidis, et uuritavad hindasid arenguestlustel oluliseks usaldust ja konfidentsiaalsusnõude täitmist ning üheks olulisemaks koostöövormiks arenguestlust, millele eelneb kindlasti igapäevane suhtlus, koostöö, tagasiside ning sellest lähtuvalt uute eesmärkide püstitamine. Samuti kirjutab Kuusk (2011) oma uurimuses, et õpetajate jaoks on kõige olulisemaks arenguestluse eesmärgiks lapse kohta taustainformatsiooni saamine, et lapse arengut mõista ja suunata. Rebane (2010) kirjutab, et nii õpetajad kui ka lapsevanemad on arenguestluse suhtes positiivselt meelestatud ning autori arvates tuleb seda püüda säilitada, leides igal aastal uue lähenemise, et vestlused oleksid tõhusamad. Kurise (2011) uurimusest selgub, et õpetajad on arenguestluste pidamiseks välja töötanud huvitavaid materjale ja kokkuvõtete vorme. Arenguestluste tõhustamiseks soovib Kuris (2011) eri lasteasutuste õpetajatel korraldada kokkusaamisi üksteiselt õppimise ja heade nõuannete saamise eesmärgil.

Arenguestluste pidamist uuris Ennok (2011), kelle bakalaureusetööst „Lasteaiaõpetajate hinnangud arenguestluste olulisuse ja läbiviimise kohta Viljandi maakonna lasteaedade näitel“ selgub, et arenguestluste pidamise koolitused annavad õpetajale lisateadmisi, motivatsiooni ja usku iseendasse. Samuti selgus, et koolitusel osalenud õpetajad hindavad lastevanematega kujunenud suhteid peale arenguestlust paremaks õpetajatest, kes polnud koolitusi saanud. Koolituste olulisust õpetajatele arenguestluste pidamise aspektist rõhutavad ka teised uurijad. Kollomi (2010) uurimusest selgub, et lasteaiaõpetajad huvituvad pedagoogilistest koolitustest ning suurim huvi on praktilist laadi täienduskoolituste vastu, mille sisuks on koostöö lapsevanematega, laste kõne arendamine ning mäng. Järv (2008) kirjutab oma uuringus, et lasteaiaõpetajad väärtustavad arenguestluste pidamise koolitusi, sest arenguestluste edukus sõltub suuresti õpetajate pädevusest erinevate olukordadega toimetulekul. Samuti selgub, et õpetajad tunnevad end selles vallas ebakindlalt ning soovivad arenguestluste teemal korraldatavate koolituste jätkumist.

Kokkuvõtlikult võib eelnevate uurimistulemuste põhjal väita, et õpetajad hindavad kõrgelt arenguestluste olulisust tagasiside saamise ja koostöö aspektist. Samas soovivad õpetajad

arenguvestluste pidamise koolituste jätkumist ning hindavad väga oluliseks kolleegide kogemusi eri meetodite ja vormide väljatöötamisel arenguvestluste pidamiseks.

1.7. *Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused*

Eespool käsitletust on näha, et meie eesti õppekeelega koolides ja lasteaedades on arenguvestlustega seonduvat koostöö aspektist lähtuvalt suhteliselt palju uuritud, kuid eraldi ei ole veel uuritud eestikeelsetes lasteaedades peetavaid arenguvestlusi muukeelsete laste ja lastevanematega. Käesoleva töö eesmärgiks on uurida Tartu lasteaiaõpetajate kogemusi arenguvestluste pidamisel muukeelsete laste peredega.

Tuginedes töö teoreetilises osas antud ülevaatele ning uurimustöö eesmärgile, püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. *Kuidas arenguvestlust ette valmistatakse ning kuidas toimub arenguvestluste pidamine ja tulemuste reflekteerimine?* Küsimuse eesmärgiks on teada saada, kuidas ja milliseid vahendeid õpetajad kasutavad muukeelsete perede arenguvestlustel - ettevalmistamisest tulemuste reflekteerimiseni. Küsimus põhineb teoorial, kus öeldakse, et lasteasutuse pedagoogiline nõukogu otsustab, milliseid meetodeid kasutada lapse arengu, sh koolivalmiduse hindamisel ning arenguvestluse korralduse (sagedus, kestus, osalejad, kasutatavad materjalid jmt) otsustab lasteaedade kaupa pedagoogiline nõukogu, selle eesmärgi ja olemust tutvustatakse lapsevanematele nt rühmakoosolekul (Häidkind et al., 2009).
2. *Mil viisil peetakse arenguvestlust muukeelse perega?* Küsimusega soovitakse teada saada, millised ettevalmistused eelnevad arenguvestlusele ning mil viisil teavitavad õpetajad muukeelset peret arenguvestluse toimumisest. Samuti tahetakse teada, keda kaasatakse arenguvestluse protsessi. Küsimus tuleneb teooriast, kus öeldakse, et lasteaiaõpetajate ja mõne teise kodukeelega lapse vanemate omavaheline suhtlemine ning teineteisest arusaamine on lapse arengu toetamise aspektist väga oluline (Märka et al., 2009).
3. *Mille poolest erineb arenguvestlus muukeelsete laste ja nende vanematega?* Küsimuse eesmärgiks on teada saada, millised on õpetajate kogemused muukeelsete perede arenguvestlustelt ning millega peavad õpetajad arvestama muukeelsete perede arenguvestluste pidamisel. Antud küsimus on välja kasvanud teooria osast, kus selgitatakse, et praegusel ajal ei ole eriti levinud olukorrad, kus õpetaja ja lapsevanema suhtlemist segaks keelebarjäär (Märka et al., 2009) ning õpetajatel on võimalus tõlgiks või toeks võtta lasteaias töötavaid, vajalikku keelt

oskavaid õpetajaid, et keerukamat informatsiooni edastada. (Tuul, Kirbits, Kinkar, 2011).

4. *Mida arvavad lasteaiaõpetajad arenguvestlustest ja kuidas tõlgendavad selle olulisust lapse arengu seisukohalt?* Küsimusega soovitakse teada saada, milline tähtsus on arenguvestlusel õpetajate ja muukeelsete laste arengu seisukohalt. Antud küsimus on välja kasvanud teooriast, kus autorid väidavad, et arenguvestluste põhiline eesmärk on lapse arengu igakülgne toetamine kodu ja lasteaia vahelises koostöös (Blosfeld et al., 2012.; Hautumm et al., 2012; Mienert & Vorholz, 2007; Mis on arenguvestlus?, s.a.) ning õpetajast lähtuvalt on üheks oluliseks arenguvestluse eesmärgiks usaldussuhte saavutamine lapsevanemaga ning lapse kohta vajaliku informatsiooni saamine Türk (2006).

2. Metoodika

2.1. Valimi moodustamine

Uuring viidi läbi Tartu linna eestikeelsetes lasteaedades töötavate lasteaiaõpetajatega.

Uuritavad valiti eesmärgipäraselt kolme kriteeriumi järgi:

- 1) õpetaja töötab eestikeelses lasteaias,
- 2) õpetajal peab olema töökogemus muukeelsete lastega,
- 3) õpetaja peab olema pidanud arenguvestlusi muukeelsete laste ja lastevanematega.

Uurimuses osales viis vähemalt viieaastase töökogemusega õpetajat, kes kõik töötavad eri lasteaedades. Enne intervjuusid küsiti kõigi viie lasteaia direktorilt nõusolek nende lasteaias uurimistöö tegemiseks. Samuti küsiti nõusolekut õpetajatelt intervjuus osalemiseks. Uuringus osalenud õpetajad olid väga koostöövalmid. Tabelis 1 on toodud intervjuueeritavate taustaandmed, milles nimed on asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. *Intervjuueeritavate andmed*

Pseudonüüm	vanus	õpetaja tööstaaz	muukeelseid lapsi rühmas	Õpetaja kogemus erinevat keelt kõnelevate muukeelsete lastega
Margit	35	10	5	läti keel vene keel itaalia keel
Liina	58	35	5	vene keel, hispaania keel

Helen	34	13	2	vene keel
Liis	41	6	11	inglise keel vene keel läti keel bulgaaria keel hindi keel leedu keel korea keel
Kaisa	40	5	2	hollandi keel leedu keel

Tabeli 1 andmetest on näha, et õpetajate tööstaaž õpetajana oli 6 – 35 aastat ning õpetajate vanus jäi vahemikku 35 – 58 aastat. Tabelist selgub veel, et kõik õpetajad omavad töökogemust muukeelsete laste õpetamisel.

2.2. Mõõtevahend

Uurimistöö tarvis koostas autor poolstruktureeritud küsimustega intervjuu (Lisa 1). Selline intervjuu on osaliselt standardiseeritud vestlus ning töö käigus selgitatakse, milliseid väärtuslikke andmeid ilmneb ja mida peaks registreerima. Intervjuu võimaldab uurida varjatud nähtusi ja nende tunnuseid. Sellise intervjuu puhul on määratud valdkond, millest rääkima hakatakse ning kulgeb avatult ja situatsioonist lähtuvalt (Õunapuu, 2014). Uurimisviis sobib käesoleva uurimuse eesmärgini jõudmiseks seetõttu, et võimaldab välja selgitada õpetajate arvamusi ja kogemusi, mis tulenevad uuritavate pädevusest. Intervjuu koosnes seitsmeteistkümnest suunavast küsimusest, mis koondusid kolme teemavaldkonda ehk kategooriasse: muukeelsete laste ja lastevanemate arenguvestluste ettevalmistus, arenguvestluste pidamine muukeelsete laste ja lastevanematega, muukeelsete perede arenguvestluste erinevus võrreldes tavaperede arenguvestlustega. Kolm teemavaldkonda (kategooriat) moodustasid nelja uurimisküsimuse järgi. Küsimused töötas uurija välja ise ning küsimusi formuleerides lähtuti teoreetilises osas käsitletud materjalist.

Valiidsuse tagamiseks korraldati uuringus mitteosalenud õpetajatega eelnevalt katseintervjuud, millega kontrolliti küsimuste sobivust. Intervjueeritavate hulka kuulusid kaks koolieelse lasteasutuse kõrgharidusega õpetajat, kelle tööstaaž lasteaiaõpetajana oli vähemalt viis aastat. Muudatusi küsimuste puhul töö autori arvates tegema ei pidanud.

2.3. Protseduur

Uuring korraldati 2015. aasta jaanuarist aprillini. Andmekogumise valiidsuse tagamiseks tegi autor kaks katseintervjuud (pilootintervjuud). Pilootintervjuu eesmärk oli välja selgitada küsimuste sobivus/mõistetavus, et vajadusel teha täpsustusi intervjuu kavas. See omakorda võimaldas teada saada, kas intervjuu kavaga saadakse uurimisküsimustele vastused.

Pilootintervjuude läbiviimine võimaldas töö autoril kogeda intervjuu läbiviimist ja täiendada andmete analüüsimise oskust.

Uurimistöö käigus tehti valimisse kuuluvate lasteaiaõpetajatega individuaalintervjuud (Lisa 1). Enne küsiti intervjuudeks nõusolek uuritava lasteaia direktorilt. Õpetajatega lepidi kokku intervjuudeks sobivad ajad. Intervjuu alguses tutvustas autor intervjuueeritavatele intervjuu ja kogu uurimuse eesmärki, ajaraami ning salvestamise vajalikkust (diktofon). Urija kinnitas intervjuueeritavatele anonüümsust ja konfidentsiaalsust. Uuritavatel paluti vastata intervjuu küsimustele nii, nagu nemad oskasid ja õigeks pidasid. Vajadusel esitas autor intervjuu käigus teema kohta täpsustavaid küsimusi. Intervjuu lõppedes tänas autor uurimuses osalenud õpetajat ning rõhutas intervjuueeritava panust käesolevasse uurimusse. Vestlused salvestas autor õpetajate nõusolekul esmalt diktofonile ning seejärel transkribeeris. Pärast intervjuu transkribeerimist kustutas autor intervjuu helikandjalt. Transkribeerimisel kasutas autor Meri-Liis Laheranna (2008) poolt välja antud raamatut „Kvalitatiivne uurimisviis“ ning lähtus oma töös käesolevas raamatus esitatud ühest transkribeerimisviisist.

Töös leiduvate tsitaatide paremaks mõistmiseks selgitab autor lahti järgmised transkriptsioonimärgid: (.) lühike, eristuv paus; rõhutatud koht. Õpetajate vastuseid intervjuu küsimustele korrastas autor nii, et neid oleks mugav lugeda (eemaldatud on parasiitsõnad, üleliigsed sidesõnad jne). Tulemusi illustreerivad kõige sobivamad ja huvitavamad tsitaadid. Tsitaatidest väljajäetud tekst märgiti katkestuspunktidega kriipsude vahel: /... /.

2.4. Andmeanalüüs

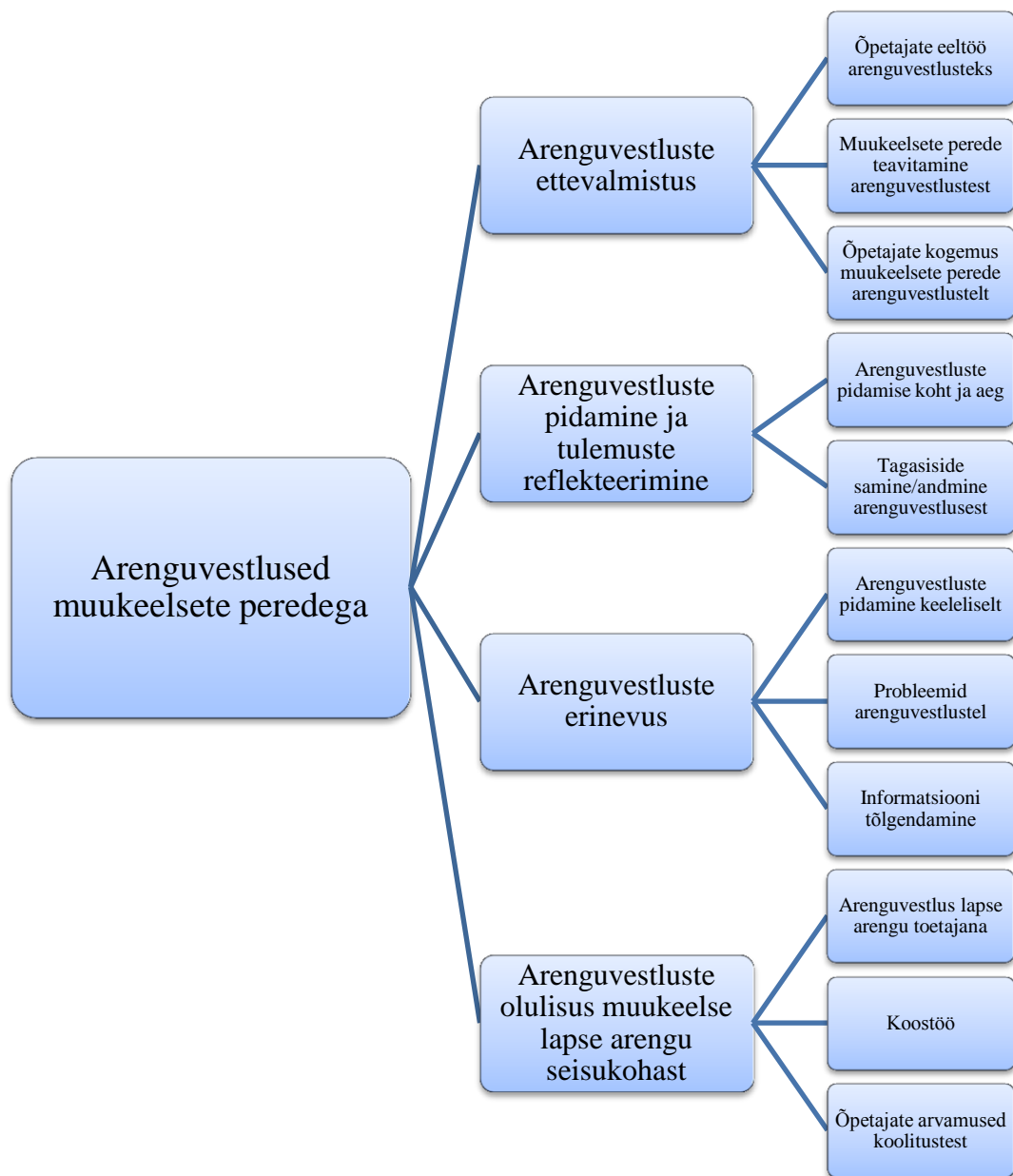
Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis võimaldab teemat uurida sügavuti ning aitab mõista, kuidas inimesed mõtlevad, mida vastava teema kohta arvavad/tunnevad ning miks neil on teatud asjade/teemade kohta sellised arusaamad (Laherand, 2008; Lepp, 2014). Selline informatsioon on subjektiivne ning sisaldab pigem tundeid, muljeid, arvamusi, mitte numbreid (Laherand, 2008). Sellise meetodi puhul on analüüs induktiivne ehk loogiline ning informatsiooni saamiseks kasutati inimest.

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud ning andmete kogumine toimus tegelikus/loomulikus olukorras õpetajaid intervjuuerides (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005). Uuringus kasutatud intervjuueerimismeetodit on defineeritud kui kahe inimese vahelist vestlust, milles intervjuerija küsib spetsiifilisi küsimusi konkreetse uurimisteema kohta (Cannel & Kahn, 1968, viidatud Cohen, Manion & Morrison, 2005j). Uurimuse kava kujunes uuringu käigus ning uurimisobjektid valiti eesmärgipäraselt. (Hirsjärvi et al., 2005).

Andmete analüüsimist alustati intervjuude võimalikult täpse, sõna-sõnalt transkribeerimisega. Peale intervjuude transkribeerimist kuulas autor intervjuusid korduvalt ning luges samal ajal kirjalikku versiooni, et vältida vigade tekkimist. Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus olenevalt intervjuueeritava diktsioonist ning rääkimiskiirusest kahest tunnist kuni kolme tunnini. Peale transkribeerimist kanti intervjuueeritavate taustaandmed dokumenti, mis sisaldasid vastavalt intervjuueeritava intervjuu järjekorranumbrit, pseudonüümi, vanust, tööstaaži ning õpetaja kogemust muukeelsete lastega.

Käesolevas töös kasutati induktiivset andmete analüüsi, mille kohaselt tuletatakse kategooriad andmetest (Elo & Kyngäs, 2008). Induktiivne vaatenurk võimaldab uurijal olla avatud uutele ilmingutele ning otsida aktiivselt teooriat korrigeerivaid või isegi ümberlukkavaid tõendeid (Kalmus, et al., 2015). Uurimistöös saadud andmed analüüsiti manuaalselt. Andmete analüüsi alustati transkribeeritud teksti korduva läbilugemisega, et mõista kogu teksti võimalikult täpselt, seejärel kirjutati teksti juurde lühikesi kokkuvõtvaid lauseid ja sõnapaare, millest moodustusid koodid.

Koodide moodustamiseks valiti esmalt tekstist tähenduslikke üksusi (Elo & Kyngäs, 2008) ehk sõnade, seisukohtade või lauseosade kogumit, mis oleks seotud uuritava teema ning teksti sisuga (Graneheim & Lundman, 2004). Sarnase tähendusega tekstiosad koondati vastavate kategooriate alla ning need sisaldavad selgelt välja öeldud kui ka mõista antud sõnumeid (Laherand, 2008). Seejärel paigutati alakategooriad nende sisu põhjal kokku ning moodustati suuremad peakategooriad. Kategooriate ja alakategooriate selgemaks mõistmiseks on alljärgnev joonis (vt joonis 1).



Joonis 1. Kategooriate jaotus

3. Tulemused

Arenguvestluste ettevalmistus

Arenguvestluste ettevalmistus kajastus kolme suurema alateemana: õpetajate eeltöö arenguvestlusteks, muukeelsete laste vanemate teavitamine arenguvestlustest, õpetajate kogemus muukeelsete peredega peetavatel arenguvestlustel. Järgnevalt esitatakse intervjuu analüüsi tulemused, kus töö autor on korrastanud käesolevas töös intervjuude ütlusi nii, et neid oleks mugav lugeda (eemaldatud on parasiitsõnad, üleliigsed sidesõnad jne). Tulemusi illustreerivad kõige sobivamad ja huvitavamad tsitaadid.

Intervjuudest õpetajatega selgus, et muukeelsete laste arenguvestluste kavandamisel tegid õpetajad koostööd eelkõige lapsevanemate ja teiste õpetajatega. Enne arenguvestluste kavandamist pidasid õpetajad eelnevalt lapsevanematega nõu ning küsisid nende arvamust arenguvestluse vajalikkuse ja ajalise poole kohta. Informatsiooni vahetamine toimus koosolekutel või lastevanematega peetavatel ümarlaudadel.

Õpetajate eeltöö arenguvestluseks Õpetajad rääkisid intervjuudes, et arenguvestluste kavandamine algab lapse arengu jälgimisest kuni selle dokumenteerimiseni. Õpetajate ütluste kohaselt koostavad nad lapsele individuaalsuse kaardi, milles nad kirjeldavad lapse keelelise ja üldarengu hetkeseisu erinevates valdkondades.

Individuaalsuse kaardi juurde käib pere tähelepanekute leht, vanemad vastavad selles olevatele küsimustele /... / küsimused puudutavad kõik lapse arengut /... / meie (õpetajad) omalt poolt täidame individuaalsuse kaardi (Helen).

Lapse arengulise läbivaatamise põhjal ja eelneva pedagoogilise dokumenteerimise põhjal on vaatlus see põhiline meetod selle juures (Liis).

Me täidame arenguvestluse ettevalmistamiseks tabelid, vaatleme lapsi, seal on ette antud punktid erinevate oskuste järgi, siis vestleme lapsega ning vanemale anname täita ka veel ühe ankeedi, kuhu ta saab kirjutada lapse eripärade kohta, või siis (mõtleb) probleemidest /... /. Vanusegruppide järgi on need küsimustikud ette antud, et igal aastal saab vanem uue ankeedi, veidi siis teistsugusemate küsimustega, et mida vanemaks nagu laps saab (Kaisa).

Õpetajad rääkisid, et arenguvestluste kavandamisse kaasasid nad teisi kolleege (rühmaõpetaja, õpetaja abi, logopeed, liikumisõpetaja, muusikaõpetaja jm). Samuti tehti koostööd küsimuste ja ankeetide väljatöötamisel.

Kavandamisse oli kaasatud rühma meeskond tervikuna- õpetajad, õpetaja abi ja vajadusel ka logopeed /.../ eriti just muukeelsete laste puhul on vajalik teha koostööd logopeediga (Helen).

Kuigi koostöö algab juba eelnevalt ühiselt nõu pidades arenguvestluse vajalikkuse ja ajalise poole kohta, jätkatakse koostööd arenguvestluse kõigis etappides.

Tegelikult saab ka lapsevanemat kaasata, andes talle eelnevalt mingisuguseid küsimus vastamiseks /... / (Liis).

Individaalsuse kaardi juurde käib meil pere tähelepanekute leht, vanemad vastavad selles olevatele küsimustele ja siis tulevad vestlusele /... / (Helen).

Õpetajate vastustest selgus veel, et muukeelsete laste arenguvestluste kavandamine ei erine oluliselt tavaperede arenguvestluste kavandamisest. Erinevustena töid õpetajad välja lapse keelelise arengu hindamise erisused.

Muukeelse lapse puhul koostame samuti individaalsuse kaardi, seal toome tema arengu hetkeseisu valdkondade kaupa välja (.) sealt tuleb välja ka tema keeleline eripära /... /kaarti täites me arvestame kodust keelt – kuidas laps lasteaias toime tuleb eesti keeles. /.../ hindamisel , kui laps ei saa eesti keelest aru, siis võimalusel püüame vene keeles rääkida /.../ (Helen).

Vahel segab lastega suhtlemist keelebarjäär /... / märgime üles selle, kui kiiresti hakkab see eesti keel neil tulema /... / hindamisel vaatleme last rühmas, jälgime teistega suhtlemisel ja kas ta on kaasatud, ka eneseteenindamisoskused ja lapse käelised tegevused on olulised /.../ siis täidamegi selle vaatluse ankeedi (Kaisa).

Muukeelsete laste vanemate teavitamine arenguvestlustest Arenguvestlustest annavad

õpetajad muukeelsete laste vanematele teada suuliselt või kirja teel.

Me saame eelnevalt vanematega kokku leppida kellaaja ja päeva suhtes, kas neile sobib /.../ (Margit).

Oleme küsinud, kas perest tulevad mõlemad vanemad või kes tulevad – selle palume kirja panna, siis teame sellega arvestada (Helen).

Suhtluskeel sõltub õpetajate ütlustel muukeelsete laste vanemate rahvusest ja keeleoskusest. Enamasti kasutavad õpetajad suhtluseks eesti keelt, aga kasutusel on veel inglise keel ja vene keel.

Vanematega suhtleme eesti keeles ja kui ta ikkagi aru ei saa, siis püüame inglise keeles /... / (Margit).

Tavaliselt vanemad ikkagi niipalju eesti keelt oskavad, et saama hakkama ka eesti keeles /... / (Helen).

Üks isa üritab ka eesti keelt õppida ja rääkida ning proovib neid sõnu sekka öelda /... / vajadusel tuleb lihtsalt inglise keelt kasutada /... / (Kaisa).

Õpetajate kogemus muukeelsete laste arenguvestlustelt Õpetajad tõid välja tõsiasja, et varasem kogemus muukeelsete perede arenguvestlustelt aitab kaasa edaspidiste arenguvestluste planeerimisele. Eriti hindasid seda kogemust õpetajad, kes polnud saanud vastavasisulisi koolitusi.

Kindlasti aitab see kogemus kaasa arenguvestlusi ette valmistada, sest oskan arvestada sellega, mis võib vestluses raskusi tekitada (Helen).

Kindlasti aitab kogemus kaasa, sest oskan paremini tähelepanu pöörata nendele (muukeelsetele) lastele, et see kultuuriline erinevus ja /... / (Kaisa).

Arenguvestluste pidamine, tulemuste reflekteerimine

Arenguvestluste pidamise koht ja ajaline pool Kõik intervjuueeritavad õpetajad rääkisid, et arenguvestluseid peavad nad oma töökohas ning enamasti rühmaruumis või garderoobis. Soovi korral said õpetajad kasutada ka teisi majas leiduvaid vabu eraldatud ruume.

Arenguvestluseid viime läbi eraldi ruumis – kas rühma riideruum, õpetajate tuba või logopeedi kabinet (Helen).

Õpetajad rääkisid intervjuudes, et kui ruumi leidmisega harilikult probleeme ei teki, siis kõigile osapooltele sobiva aja leidmisega on tihtipeale raskusi. Õpetajate jutust selgus, et enamasti peavad nad arenguvestluseid lõunasel ajal – siis, kui lapsed magavad.

Arenguvestluse aja leidmisel peab ka väga paindlik olema (.) arvestama päevakava ja võimaluste- ja ühesõnaga kõige muu sellisega (Liis).

Õpetajate ütlustest selgus, et arenguvestluseks kuluv aeg oleneb konkreetsest vestlusest ja vanematest. Enamasti kulub aega pool tundi kuni nelikümmend viis minutit. Samuti selgus vestlustest, et enamasti kestavad muukeelsete peredega peetavad arenguvestlused kauem.

Eesti vanematega läheb lihtsamalt, sest nemad on nagu rohkem kuulajad, aga muukeelsete peredega läheb kindlasti kauem, sest nemad tahavad rohkem teada, küsivad rohkem, on huvitatud rohkem sellest, kuidas laps hakkama saab /... / (Margit).
Muukeelsete laste vanemad soovivad kõike põhjalikumalt teada saada oma lapse kohta ja on ise ka väga aktiivsed omapoolse info jagamisel /... / (Kaisa).

Tagasiside andmine/saamine arenguvestluste kohta Kõik õpetajad rääkisid, et tagasiside andmine ja saamine arenguvestluste kohta käis jooksvalt vestluse käigus, mille ajal õpetajad täitsid kohe ka eri dokumendivorme.

Mina räägin koheselt vestlusel, kuidas lapse areng on toimunud (Margit).

Meie teeme iga arenguvestluse kohta protokollid – paneme kirja, mis me vestlusel rääkisime ja nägime, et kas saime vanemaga kõigest ühtmoodi aru (Liis).

Tagasiside andmine käib nagu koheselt koha peal, siis kui me vestleme. /... / Tavaliselt on tagasiside andmine suuline, aga kui vanemad soovivad, siis me oleme teinud ka koopia täidetud ankeetidest /... / Nii on nagu kõige efektiivsem ja vanem saab ka kohe esitada küsimusi kui tal need tekivad (Kaisa).

Õpetajad rääkisid intervjuudes, et peale arenguestluste vormistavad nad kokkuvõtete lehe, kuhu panevad kirja ka eesmärgid järgneva perioodi. Eesmärgid kirjutavad nii õpetaja, logopeed kui ka lapsevanemad.

Me teeme kirjaliku kokkuvõtte arenguestluse kohta ja hiljem lähevad kõik kogutud paberid sinna lapse arengumapi vahele ning need säilitatakse rühmas, et siis oleks ka järgnevatel aastatel ülevaade sellest (Kaisa).

Muukeelsete perede arenguestluste erinevus võrreldes tavaperedega

Õpetajatega intervjuudest selgus, et kuigi arenguestlustel osalemine on vanemate jaoks vabatahtlik, olid muukeelsete laste vanemad aktiivsemad selles osalema.

Tegelikult olid kõik vanemad huvitatud ja tulid arenguestlusele (Liis).

Muukeelsetest peredest on mõlemad vanemad huvitatud sellest, et korraga kohal olla, et infot jagada /.../ nemad on rohkem huvitatud laste arengust ja käekäigust /... / (Helen).

Meie rühmas oli osalemise protsent kõige kõrgem /.../ (Liina).

Õpetajad tõid intervjuudes välja veel selle, et võrreldes tavaperekondadega on muukeelsete perede vanemad arenguestlustel aktiivsemad osalejad, küsijad, head vestlejad ning rohkem huvitatud lapse käekäigust.

Meil on kolme aastased lapsed, vanemad olid väga huvitatud nende arengust (Liina). Vanemad tahavadki just tagasisidet selle kohta, et kuidas lastel lasteaia eesti keeles läheb, sest enamasti lähevad lapsed ka eesti kooli või vähemalt keelekümbelklassi.

Tahavad just infot eesti keele kohta pealt (Helen).

Arenguestluste pidamine keeleliselt Kõige suuremaks erinevuseks muukeelsete perede ja tavaperede vahel nimetasid õpetajad keelelist poolt.

Oleneb, kas see vanem on ise tõlgiks. Meie paarilisega oskame inglise keelt ja oleme ka seda kasutanud. Eelnevatel aastatel on olnud vene keelseid lapsi ning siis kasutasime, niipalju kui ise oskasime, ka seda vene keelt – et ikkagi vanemale vastu tulla, et ta saaks aru, kuidas tema lapsel lasteaia läheb (Kaisa).

Arenguestlused on kõik olnud inglise keeles, välja arvatud siis üks, kus oli siis eesti lapsevanem /... / eks see saabki olla keel, mida siis õpetaja ise oskab või valdab /... / (Liis).

Intervjuust ühe õpetajaga selgus, et vene rahvusest pered püüavad suhelda enamasti eesti keeles.

Vanemad on sellega arvestanud ega eelda, et meie peaks kasutama teist keelt, sest kui nad on juba eesti lasteaia, siis peab keelega hakkama saama /... / Meie püüame omalt poolt selle vestluse piisavalt lihtsaks teha ega kasuta spetsiifilisi erialaseid termineid, edastame infot lihtsas keeles (Helen).

Probleemid arenguvestlustel Kõik intervjuueeritavad õpetajad ütlesid, et suuri probleeme seoses muukeelsete laste arenguvestlustega neil ette ei ole tulnud. Ühe probleemina toodi välja tehnilist laadi probleemid.

/... / kuidas leida see aeg, kuidas leida see ruum ja et see siis oleks sobiv ka lapsevanemale ja meile ja (.) teistele lastele /... / (Liis).

Mainiti ka olukordi, kus lapsevanemad ei ilmunud varem kokku lepitud ajaks arenguvestlusele kohale.

On juhtunud seda, et (.) lapsevanem ei tule „oih- unustasin ära „ (naerab) (Helen).

Info tõlgendamine Intervjuudest õpetajatega selgus, et kõik õpetajad on silmitsi seisnud olukorraga, kus on tekkinud raskusi info tõlgendamisel.

/... / kui ikka keegi ühtegi keelt ei räägi , tuleks leida muid lahendusi /... / võib-olla siis tõlgi abi kasutamine oleks see võimalus lahendada seda olukorda /... / või miks mitte siis ka mingisuguste piltide või filmilõikude abi kasutada, tegelikult inimesed mõistavad päris hästi ka sõnadeta teatud väljendusvahendeid (Liis).

Edastatava info selgis sõltub kindlasti vanemate eesti keele oskusest, sest see eesti keel on üsna keeruline keel /.../ tundub, et nad (lapsevanemad) põhimõtteliselt saavad aru, millest jutt käib, aga mõnda asja nad tõlgendavad veidi teisiti – sellised väiksemad asjad või nüansid jäävad neile arusaamatuks (Helen).

Teise keele kasutamine päris ei võimalda ennast päris hästi väljendada – võib-olla nii täpselt või vabalt nagu oleks soovi /.../ (Liis).

Lasteaiaõpetajate arvamused arenguvestlustest muukeelsete peredega

Õpetajad rääkisid intervjuudes, et arenguvestlused aitavad neil lapsi ja lapsevanemaid paremini tundma õppida. Kõik õpetajad olid ühel meelel, et arenguvestlus soodustab kodu ja lasteaia vahelist koostööd, et luua seeläbi parimad tingimused lapse arenguks.

Minu nägemus on see, et ma saan lapsevanemaga rohkem tutvavaks /... / (Margit).

Oluline on just aru saada selle vanema ootustest, et mõista seda, kuidas tema näeb mitte ainult seda last, aga ka lasteaeda ja lasteaia tegevusi ja üldse kõike sellist - see on ka selline lapsevanema tundmaõppimise koht (Liis).

See on sellise usalduse loomise koht et selle lapsevanema usaldus ja toetamine on äärmiselt vajalik /... / (Kaisa).

Arenguvestlus lapse arengu toetajana Intervjuudes rääkisid kõik õpetajad, et arenguvestlus aitab paremini last individuaalselt märgata ja lapse arenguks parimaid eesmärke seada.

Vanemaga vestlusest selgub, kuidas laps kodus käitub /.../ (Liina).

Arenguvestluse mõte on minu arvates selles, et jõuda arusaamisele, kas õpetaja ja lapsevanem näevad seda last ühtemoodi (Liis).

Kindlasti on see koht, kus last veel paremini tundma õppida, et siis vajadusel teda toetada rohkem lasteaias või siis anda vanematele soovitusi, kuidas nemad saavad kodus last toetada (Kaisa).

Õpetajad tõid intervjuudes välja, et nende jaoks on väga oluline teada, mida arvavad lapsevanemad lasteaiast ja nende tööst.

/... / Tahaks aru saada selle vanema ootustest, kuidas tema näeb mitte ainult seda last, aga ka lasteaeda ja lasteaiategevusi /... / (Liis).

Koostöö Intervjuudest selgus, et kõik õpetajad peavad arenguvestlust üheks tõhusamaks koostöövormiks, mille eelduseks on usaldussuhte saavutamine lasteaias ja kodu vahel.

Vajalik on luua kontakt ja selline koostöö, sest see arenguvestlus on just koostöövorm, et mõlemapoolselt panustada lapse heaolule (Margit).

Ma arvan, et sellele lapsevanemale on sama oluline, et see aeg võetakse /... / lapsevanem saab ka õpetajate tähelepanu ja me tõesti saame rääkida konkreetset sellest lapsest (Liis).

Kindlasti see arenguvestlus soodustab ka koostöö tegemist perega – pere näeb, et lasteaed hoolib ja soovib koostööd teha – see lihtsustab lapse kogu seda lasteaias käimise protsessi ning laps oskab hästi ühendada vanemad ja õpetajad /... / (Kaisa).

Üks õpetaja tõi intervjuus välja arvamuse, et tihti mõistetakse koostööd lasteaias ja kodu vahel erinevalt.

Sageli selle lasteaiaga koostöö all mõeldaks seda, et lapsevanem toob meile midagi, riisub õues lehti, aga tegelikult koostöö ikkagi seisneb selle lapse kasvatamises ja arusaamas, et mida peaks lapsevanem tegema, et lapsel oleks siin lihtsam ning saaks aru, mida meie siin teeme ja et teeme seda tema lapse heaks (Liis).

Õpetajate arvamused arenguvestluste pidamise koolituste kohta

Õpetajad on enamasti aramusel, et arenguvestluste pidamise koolitused on olulised, ning lisavad veel, et koolitused annaksid neile lisateadmisi, häid mõtteid ja võtteid edaspidiseks.

Kindlasti oleks neist koolitustest abi uutele alles tööle asunud õpetajatele (Helen).

Mina tahaksin teiste kogemusi kuulda, et kuidas nemad arenguestluseid teevad, sest igal pool tehakse seda nii erinevalt (Margit).

Kui inimene ei ole hea suhtleja, siis kindlasti võib see koolitus anda häid mõtteid või suundi või arusaamasid, kuidas ja mida sealt arenguestlusest tahta (Liis).

Koolitus aitaks, et osata võib-olla küsida õigeid küsimusi ning rohkem osata märgata muukeelset last (Kaisa).

Ühes intervjuus rääkis õpetaja, et tema jaoks on väga olulised koolitused, mis annavad teadmisi, kuidas juhtida arenguestlust probleemsituatsioonide korral.

Arenguestlustel on siis lihtne, kui lapsega on kõik väga hästi, aga kui on probleeme - rasked kõnelused vanematega ja probleemsituatsioonid ja kuidas vanematega rääkida nendest asjadest ning mida võib olla ei ole nii meeldiv otse vanemale öelda - sellepärast on ikkagi vaja koolitusi (Kaisa).

4. Arutelu

Käesoleva töö teoreetilise osast nähtub, et muukeelsete peredega läbiviidavate arenguestluste puhul peaksid lasteaiaõpetajad arvestama teatud erisustega nagu keelekasutus, muukeelse pere kultuuriline erinevus ning info tõlgendamise probleemid (Tiko & Almann, 2006; Häidkind et al., 2009). Sellega seondult seati uurimuse eesmärgiks välja selgitada Tartu lasteaiaõpetajate kogemused ja meetodid arenguestluste pidamisel muukeelsete peredega. Läbiviidud uurimuse põhjal ilmneseid tulemused, mida töö autor soovib järgnevas arutelus tõlgendada.

Uurimisküsimusele *Arenguestluste ettevalmistamine ja tulemuste reflekteerimine* saadi õpetajate ütlusi analüüsides vastusteks, et muukeelsete laste vanemaid arenguestluste toimumisest teavitavad õpetajad enamasti koosolekutel, kus vanemad saavad arenguestlusele osalemise soovist koheselt tagasisidet anda. Autori arvates võib taoline eelnev vestlus kaasa aidata arenguestluste kavandamisele, sest selle kaudu selguvad vanemate ootused ja keelelist poolt puudutavad nüansid. Küsitletud õpetajate arvamustest selgus, et õpetajad ei valmistu süvitsi kohtumiseks muukeelsete laste vanematega, st nad ei uuri täiendavalt muukeelse lapse vanemate kultuurilist ega päritolumaa tausta. Õpetajate vastuseid analüüsides selgus, et arenguestluste sisu aluseks on eelnevalt läbiviidud lapse arengu vaatlusleht või lapse arengukaardi täitmine. Arenguestluste ettevalmistamise protsessis tehakse vajadusel koostööd nii teiste pedagoogidega kui ka lasteaia tugipersonaliga (nt ankeetide ja küsimustike välja töötamine), aga ka lapsevanematega (eelneva ankeedi, pere tähelepanekutelehe täitmine jmt). Muukeelsete laste hindamise otsese alusena kasutatakse vaatlusmeetodit, kaudse meetodina

laste tööde analüüsi ja intervjuueerimist ning neid meetodeid tutvustatakse ka lapsevanematele. See tulemus ühtib üldise arenguvestluse ettevalmistamise metoodikaga (vrđl Tiko & Almann (2006); Häidkind et al., (2009)).

Häidkind et al., (2009) tõid välja, et kirjalik kokkuvõte lapse oskustest-teadmistest koostatakse vajadusel ka lasteaiavälise uuringu tarbeks (psühholoogi, psühhiaatri vastuvõtule), sügisel koolimineku dokumentideks või nõustamiskomisjonile. Koolieelse lasteasutuse seadusest tulenevalt annavad õpetajad hinnangu kõikidele lastele, sh ka muukeelsetele lastele koolivalmiduskaardi näol. Seda dokumenti täiendatakse muuhulgas ka arenguvestlusel kogutud informatsiooni põhjal. Kuna muukeelsete laste keeleline areng on erinev, võib erinev olla ka eeldavate õpitulemuste saavutamine, seetõttu toimub lapse arengu hindamine eelkõige tema enda varasemate tulemuste võrdlusel, samal seisukohal on mitmed autorid (Märka et al., 2009; Tabors, 1997). Muukeelse lapse arenguvestlusel tuleb vestelda eraldi muukeelse lapse eesti keele ja koduse keele tasemest, sest enamasti ei võimalda lapse teise keele oskus last tavapäraselt hinnata. Tulenevalt töös uuritud õpetajate ütlustest saab järeldada, et Eesti oludes ei osata muukeelse lapse puhul veel täiel määral väärtustada mitmekeelsusega seonduvat keelelist ja kultuurilist rikkust, mis eristub paljude autorite tõdemustest (Gogolin, 2005; Montanari, 2005; Rehbein, 2012; Wiedebusch et al., 2013).

Arenguvestluse tulemuste reflekteerimise faasis võiksid õpetajad vanemaid suunata, kuidas viimased omalt poolt saaksid muukeelse lapse mõlema keele tasakaalustatud arengut teadlikumalt edendada (nt meedia kasutamine, raamatud, suhtlemine, osalemine formaalhariduslikes huviringides jmt). Perest lähtuva lapse keelelisele arengu potentsiaali väljatoomisele osutavad paljud autorid (Montanari, 2005; Wiedebusch et al., 2013).

Uurimisküsimust *Mil viisil (aeg, koht, arenguvestluste sisu, keel) peetakse arenguvestlust muukeelse perega* analüüsides saadi vastuseks, et muukeelse pere arenguvestluste pidamisele kuluv aeg oleneb enamasti konkreetsest muukeelse lapse arengust, tema vanematest ja vestluse iseloomust. Arenguvestlustel andsid õpetajad muukeelsete laste vanematele koheselt tagasisidet jooksvalt vestluse käigus. Autori arvates on kohene tagasiside andmine efektiivsem, sest mõlemal osapoolel on võimalus otse küsimusi esitada ja omapoolseid selgitusi jagada. Vestluse käigus täitsid õpetajad erinevaid dokumendivorme (protokoll, kokkuvõtete leht koos eesmärkide seadmisega järgmiseks perioodiks), mida kasutasid ka tagasiside andmise vahendina, tehes neist soovi korral vanematele koopia. Lõputöö autor arvates on oluline garanteerida, et vestluse kokkuvõtte koopiat saab muukeelne lapsevanem hiljem kodus rahulikult üle lugeda. Olenemata sellest, kas hindamise kokkuvõte edastatakse suuliselt või kirjalikult, on tähtis edastada muukeelsele vanemale informatsioon

arusaamatuste vältimiseks üheselt mõistetavalt. Paljud autorid (Arenguestluse eesmärgid, 2007; Mienert & Vorholz, 2007; Salumaa, Talvik & Saarniit, 2006; Türk, 2006) peavad samuti arenguestlust, dokumenteeritud jutuajamiseks, mis eeldab õpetajapoolset oskuslikku dokumenteerimist ja arengutabelite täitmist.

Arenguestlusel muukeelsete vanematega on õpetajal vaja muuhulgas panustada hoiakutesse ja jälgida oma keelekasutust ja kehakeelt. Muukeelse lapse pere väärtustab positiivset ja sõbralikku hoiakut kultuuriliste, religioossete ja keeleliste erinevuste suhtes, vastastikku tolereeriv suhtumine võib sillutada tee edasisele koostööle lapse arengu toetamisel, mida väärtustavad paljud autorid nagu Montanari, (2005); Rehbein, (2012); Wiedebusch et al., (2013).

Arenguestluste pidamisel mainiti tehnilist laadi probleeme, nt oli raske leida kõigile osapooltele sobivat aega ja päeva vestluseks ning privaatse ja mugava ruumi leidmist. Arenguestluseid viisid õpetajad läbi enamasti rühma riideruumis, aga võimalusel kasutasid majas leiduvaid teisi vabu ruume (logopeedi kabinet, puhkeruumid jne). See kõik tekitab õpetajatele lisatööd ja stressi.

Võrreldes Eesti olukorda ja tavaid muukeelsete laste arenguestluste pidamisel muude riikidega, on töö autori arvates Eesti oludes kasutamata lisavõimalusi, mida rakendatakse Saksamaal või Soomes: nt muukeelsete vanemate grupiti kohvik - klubi stiilis arenguestluste või infotundide korraldamine, mitme keele õpetust sisaldavate voldikute jagamine lapse keelelise arengu toetamiseks, mis sisaldavad praktilisi soovitusi muukeelse lapse keelte toetamiseks (nt Devich - Henningsen, 2003; Konzept für elterngespräche ... s.a.; Leitfaden zur ... , 2009; Mienert & Vorholz, 2007), logopeedi või mitmekeelsuse taustaga tugiisiku kaasamine arenguestlusesse, erialase kirjanduse lugemissoovituse andmine jne. (Mienert & Vorholz, 2007; Montanari, 2005; Rehbein, 2012; Wiedebusch et al., 2013).

Uurimisküsimusele ***Mille poolest erineb arenguestlus muukeelsete laste ja nende vanematega*** saadi vastuseks, et muukeelsete perede arenguestluste iseloom ei erine oluliselt tavaperedest. Kõige suuremaks erinevuseks muukeelsete perede ja tavaperede arenguestluste vahel nimetasid õpetajad keelelise poolega seonduvat. Õpetajate ütlusi tõlgendades saab järeldada, et õpetajad püüavad alateadlikult vestluse sisu hästi lihtsaks teha ega kasuta spetsiifilisi erialaseid termineid ja üritavad informatsiooni edastada „lihtsas keeles“. Õpetajate ütlustest selgus, et arenguestlustele on nad nõ hädalukorras kaasanud kolleege või siis lausa professionaalseid tõlke, kes vastavat keelt valdavad, sama nõuannet edastavad Tuul, Kirbits, Kinkar (2011); Märka et al., (2009). Käesoleva töö tulemustest selgus, et vanemate ja lasteaia eduka väljundiga suhtluskeel sõltub eeskätt muukeelse lapse vanemate keel(t)e oskusest ning

samal arvamusel on ka Schlössler (2004), kes toob oma uurimuses välja arenguvestluse puhul keeleliste arusaamatuste võimalikku negatiivset mõju lasteaia ja vanemate arenguvestluses. Seega, töö tulemusi tõlgendades on meeldiv tõdeda, et küsitletud õpetajad arvestavad arenguvestluse läbiviimisel vanemate suhtluskeele ja teadvustavad fakti, et keelelised mittemõistmised või arusaamatused võivad osutada sageli komistuskiviks edasises koostöös.

Käesoleva lõputöö autori arvates kõlab mõistlikuna tänapäeva Eesti oludes see nõue, et õpetaja peab kutsestandardi järgi valdama üht võõrkeelt B1 tasandil (oskab lühidalt selgitada ning põhjendada oma seisukohti ja plaane) või üht võõrkeelt vähemalt A2 tasandil (tuleb toime igapäevastes suhtlussituatsioonides). Võõrkeeleoskus annab õpetajale parema toimetulekukindluse muukeelse pere arenguvestluse läbiviimisel, sama väidab ka Märka et al., (2009).

Ühe erinevusena tõid õpetajad esile ka endapoolse info tõlgendamise raskused. Õpetajad olid veendunud, et teise keele kasutamine arenguvestlustel ei võimalda neil end päris selgesti ja täpselt väljendada. Seetõttu arvasid õpetajad, et mõningatel juhtudel on lisaks tõlgi kaasamisele vajalik kasutada abistavate vahenditena laste joonistusi, pilte, fotosid ja filmilõike, sest inimesed mõistavad hästi ka mitteverbaalset suhtlust. Seda mõtet toetavad Tiko & Almann (2006) ja lisavad, et suhtlemine ei ole ainult sõnaline (verbaalne) protsess ning on teada, et 85% suhtlemisest toimub mitteverbaalselt.

Uurimisküsimusele *Mida arvavad lasteaiaõpetajad arenguvestlustest ja kuidas tõlgendavad selle olulisust lapse arengu seisukohalt* saadud tulemuste kohaselt pidasid õpetajad arenguvestlust muukeelse perega väga oluliseks, sest arenguvestluste teostamine aitab neil muukeelseid lapsi ja lapsevanemaid paremini tundma õppida, samuti soodustab arenguvestlus kodu ja lasteasutuse vahelist koostööd. Muukeelsele lapsele parimate arengutingimuste loomisel pidasid õpetajad vajalikuks edaspidi täiendada oma teadmisi muukeelsete perekondade väärtustest, kommetest ja traditsioonidest. Siiski ei pidanud õpetajad vajalikuks otseselt tutvuda muukeelse lapse keeleiste ja/või kultuuriliste eripäradega. Selles aspektis ilmnis erinevus Minert & Vorholzi (2007); Montanari (2005); Türgi (2006); Wiedebusch et al., (2013) seisukohtadega.

Õpetajad pidasid oluliseks muukeelsete laste vanemate arvamusi lasteaia töökorraldusest, ühisest nägemusest laste kasvatamisel ja keelelisest toetamisest ning see põhimõte langeb kokku ka paljude autorite arvamusega (vt Arenguvestluse eesmärgid, 2007; Mienert & Vorholz, 2007; Montanari, 2005; Wiedebusch et al., 2013).

Õpetajad tõid välja mõtted seoses muukeelsete laste arenguvestluste läbiviimise alaste koolitustega, mille osas on suurim huvi praktilist laadi juhtumikoolituste vastu. Varasemat

kogemust muukeelsete perede arenguvestluste läbiviimisel hindasid kõik õpetajad oluliseks, sest oskus arvestada võimalike tekkivate probleemidega ja perede kultuurilise erinevusega aitab kaasa järgnevate arenguvestluste planeerimisele.

Kokkuvõtvalt võib järeldada, et käesoleva lõputöö raames küsitletud õpetajad oskavad märgata muukeelsete laste arenguvestluse erisusi, teadvustavad mõlemaid pooli rahuldava suhtluskeeke olulisust, kuid nad võiksid töö autori arvates rohkem panustada arenguvestluse käigus muukeelsete vanemate sisulisele nõustamisele (koolivalmiduse ja koolivaliku kohta info jagamine, voldikute koostamine kakskeelsuse kohta, nõuanded ja huvitumine lapse esimesest keelest või kodukeel(t)est, mitteformaalsete kohtumiskohtade leidmine, mitmekeelse taustaga nõustajate kaasamine, spetsiaalsete veebiportaalidele osutamine, jmt), toetamaks muukeelset last nii keeleliselt kui ka muudes valdkondades.

4.1. Töö piirangud ja praktiline väärtus

Käesoleva uurimuse piiranguteks võib autori arvates pidada töö nõrgalt tagatud reliaablust ning reliaabluse suurendamiseks oleks võinud intervjuude transkriptsioone saata intervjueeritud õpetajatele ülelugemiseks ja kommenteerimiseks. See omakorda oleks andnud uuritavatele võimaluse intervjuudes öeldut täiendada ning analüüsimaterjali sisukamaks muuta. Samuti peab töö autor piiranguks ka andmete kodeerimist ning tulemuste üksi interpreteerimist, mistõttu võivad tõlgendused olla kohati subjektiivsed. Töö piiranguks võib pidada veel ka sobivate intervjueeritavate vähesust. Kuigi tegu on väikesemahulise kvalitatiivuurimusega, võiks käesoleva töö tulemused pakkuda mõtteainet lasteaiaõpetajatele, kes töötavad muukeelsete lastega või kelle rühma on õppima asunud muukeelne laps. Autori arvates võiks valimit suurendada ning teha analoogne uurimus ka teistes eesti õppekeele lasteaedades ning piirkondades, et teada saada, milliseid meetodeid muukeelsete peredega arenguvestluste kavandamisel ja pidamisel õpetajad kasutavad.

Tänuõnad

Suur tänu kõigile uuringus osalenud lasteaiaõpetajatele kogemuste ja arvamuste jagamise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Aarssen, J., Badurikova, Z., Gobbo, F., Handzelova, J., Jürimäe, M., Koncokova, E., Omodeo, M., Simcakova, L., Tankersley, D., Türbsal, L., & Wagner, P. (Toim). (2006). *Iga keel on väärtus. Juhiseid tööks lasteaialastega, kes ei räägi eesti keelt*. Tartu: Tartumaa Trükikoda.
- Almann, S. (2009). Partnerlus – lasteaija ja lapsevanemate koostöö alus. E. Kulderknap (Toim), *Õppe -ja kasvatustegevuse korraldus*. Tallinn: Studium.
- Archibald, J., Roy, S., Harmel, S., Jensey, K., Dewey, E., Moisik, S., & Lessaid, P. (2006). A Review of the Literature on Second Language Learning (2th edition). *The Language Research Centre (LRC) of the University of Calgary*.
- Arenguvestluse eesmärgid (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?046304>.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele*. Tartumaa: El Paradiso.
- Bialystok, E. (2006). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Külastatud aadressil http://www.childencyclopedia.com/pages/PDF/second_language.pdf.
- Blosfeld, D., Orfut, M., Sander, R., Müller, K., & Jansen-Riffel, M. (2012). Kooperation mit Eltern in Dialog. S. Bott (Toim), *Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren. Basiswissen und Grundlagen für die pädagogische Arbeit in Krippe und Kindergarten* (lk 36-37). Berlin: Laserline.
- Böcker, N. (2011). *Bewegungsentwicklung & Sprache bei Kindern von 0-3 Jahren*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th ed.). New York: Routledge Falmer.
- Devich-Henningsen, S. (2003). *Leitfaden für die Entstehung eines bilingualen Kindergartens*. Retrieved from http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindertagesbetreuung_Mehrsprachigkeit.pdf.
- Durchgängige Sprachförderung im Kindergarten „Regenbogen“* (s.a.). Retrieved from http://www.verein-interkultur.eu/downloads/Sprachfoerderung_Germersheim_mit_Anhang_Nov_2009.pdf.
- Eesti Vabariigi põhiseadus* (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/127042011002>.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil

- <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.
- Koolieelse lasteasutuse seadus* (2014). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/KELS>.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Ennok, A. (2011). *Lasteaiaõpetajate hinnangud arenguvestluste olulisuse ja läbiviimise kohta Viljandi maakonna lasteaedade näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Gemeinsam leben lernen – Pädagogisches Rahmenkonzept Auftrag und Grundlagen der Arbeit in unseren Kinderzentren* (s.a.). Külastatud aadressil http://www.kitafrankfurt.de/publikationen/broschueren/KFM_Paed_Konz_barrierefrei_141209.pdf.
- Gogolin, I. (2005). *Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg: Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht*. Hamburg:Universität.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Hallap, M. (2008). *Lapse kõne arendamine: praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamiseks*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Hautumm, A., Heller, E., & Wagner, P. (2012). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. Külastatud aadressil: <http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf>.
- Helsingin kaupungin päivähoidon suomi toisena kielenä (S2) –suunnitelma* (2005). Retrieved from <http://www.hel.fi/hki/sosv/fi/etusivu>.
- Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige ja vale*. Tartu: Ilmamaa.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005) *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hujala, E. (2004). *Uuenev alusharidus*. Tallinn: Ilo.
- Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., Villims, K., & Peterson, T. (2009). *Lapse Arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsele lasteasutusele*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12156>.
- Hogan-Brun, G., Ozolins, U., Ramonienė, M., & Rannut, M. (2009). *Language politics and practices in the Baltic States*. Tallinn: Tallinn University Press.
- Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed (s.a.). *Uusimmigrant-laps Eesti koolis ja lasteaias*. Külastatud aadressil <http://www.meis.ee/uusimmigrantlaps2>.

- Järv, M. (2008). *Arenguvestluste poolt ja vastu seisukohad Tartu linna lasteaiaõpetajate ja lapsevanemate arvamustes*. Publitseerimata diplomitöö. Tallinna Pedagoogiline seminar.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Järva, I. (2013). *Kasvatus mitmekultuurilises keskkonnas* (lk 43-50). Tallinn: REK.
- Kinderärztliche Praxis (s.a.). *Sprachkompetent von Anfang an – Merkblatt U3–U5*. Retrieved from <http://www.kinderaerztliche-praxis.de/merkblaetter>.
- Kloren, A., & Kulderknap, E. (s.a.) *Arenguvestluste läbiviimine I-III kooliastmes õpilase enesehinnangulehtede alusel*. Külastatud aadressil <http://www.ekk.edu.ee/valdkonnad/oppekavad/arenguvestlused>.
- Kohtla, K. (2010). *Arenguvestluste efektiivsuse hindamise võimalused lasteaias*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kollom, K. (2010). Lasteaiaõpetajate täiendkoolituse seis ja vajadused. *Haridus*, 1, 30.
- Konzept für elterngespräche - Kindertageseinrichtung St. Albert* (s.a.). Retrieved from <http://kiga-st-albert.de/wp-content/uploads/2013/05/KonzeptElterngesr%C3%A4che.pdf>.
- Kulderknap (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (lk 16-28). Tallinn: Studium.
- Kuris, S. (2011). *Arenguvestluste efektiivsuse hindamise kriteeriumid ja kasuteguri suurendamise võimalused koolis*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kuusk, H. (2011). *Lastevanemate arusaamad arenguvestlusest ühe Võrumaa kooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Laherand, M- L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lehiste, I. (1998). *Keelekontakt – keelekonflikt*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Leisson, A. (2011). *Kakskeelne laps rühmas*. Külastatud aadressil <http://www.lasteaed.net/2011/02/21/kakskeelne-laps-ruhmas/>.
- Leitfaden zur Beobachtung von Kindern im Kindergarten* (2009). Retrieved from <http://www.mainz.de/manual/downloads/1.E.Kita.Leitfaden.pdf>.
- Lepp, L. (2014). *Loengumaterjalid õppeaines „Pedagoogika uurimismeetodid“*. Tartu Ülikool.
- List, G. (2007). *Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita*. München: Deutsches Jugendinstitut. Retrieved from http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf.
- Lunjova, N.& Maiberg, L. (2012). Mitmekultuuriline lasteaed. I. Järva (Koost), *Meie*

- mitmekultuuriline lasteaed* (lk 9-18). Tartu: Atlex.
- Mienert, M. & Vorholz, H. (2007). *Entwicklungsgespräche mit Eltern führen*. Retrieved from <http://www.mamie.de/pdf/EntwicklungsgespraechRaabe.pdf?PHPSESSID=qfkt6rcaen0010bua895m2m2k3>.
- Mis on arenguvestlus?* (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?046308>.
- Monikulttuurisuus Helsingissä (s.a.). Retrieved from <http://www.otakoppi-ohjelma.fi/sites/default/files/inline-files/ota-koppi-tutkimus-3-12-2012.pdf>.
- Montanari, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Determination und Genus*. Waxmann Verlag.
- Märka, M., Kuuspalu, K., & Soll, M. (2009). *Erinevad keele- ja kultuurirühmad*. E. Kulderknap (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus* (43-50). Tallinn: Kirjastus Studium.
- Peterson, T. (2009). Koolieelse lasteasutuse õppe- ja kasvatustegevuse korraldamine. Rmt. *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Tallinn.
- Puul, M. (2013). *Muukeelne laps eesti õppekeelega kooli 1.klassis. Klassiõpetajate ja Lastevanemate arvamus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rannut, Ü. (2003). *Muukeelsete õpilaste integreerimine Eesti koolis*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja Integratsioonile Eestis*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Rebane, H. (2010). *Arenguvestluste läbiviimine ühe Põlvamaa põhikooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rehbein, J. (2012). *Multilingual education in modern societies*. Retrieved from <http://amuse.eurac.edu/Documents/Publications/scientific/P7-%20METUworking%20paper.1%E2%80%A22012.pdf>.
- Salumaa, T., Talvik, M., & Saarniit, A. (2006). *Arenguvestlus õpilasega*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Schlösser, E. (2004). *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell: Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung*. Ökotopia – Verlag, 1.
- Shenker, R. (2012). *Stuttering and the Bilingual Child*. Retrieved from <http://www.stutteringhelp.org/stuttering-and-bilingual-child>.
- Statistikaamet (2011). *Rahvastik. Rahvaarv rahvuse järgi. Rahvaloendus 01.01.2011*.

- Külastatud aadressil <http://www.stat.ee/rahvaloendus>.
- Zabrodsckaja, A. (2005). *Keelekontakt ja kakskeelsus nüüdisaegse kontaktlingvistika poolt vaadatuna*. Emakeele Seltsi aastaraamat, 51, 148 - 169.
- Tabors, P. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tiko, A. & Almann, S. (2006). *Arenguestlused lasteaias*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Tuul, M., Kirbits, K., & Kinkar, V. (Koost). (2011). *Meie mitmekultuuriline lasteaed: Abiks õpetajale Euroopa kolmandatest riikidest saabuvate ja lasteasutuse õppekeelest erineva koduse keelega laste õpetamisel*. Tallinn: Tallinna Ülikooli AVÜ.
- Tuuling, L. (2010). Multikultuurne kasvatus ja väärtuste kujunemine. M. Veisson (Koost) *Väärtused koolieelses eas. Väärtuskasvatus lasteaias* (lk 123- 143). Tartu: AS Pakett.
- Türk, K. (2006). *Arenguestlus koolis*. Tartu: Atlex.
- Uusimmigrandid Eesti haridusasutuses* (2007). Külastatud aadressil https://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/40649/Keel_uusimmigrandid.pdf.
- Wiedebusch, S., Maykus, S., Rietmann, S., & Renic, M. (2013). *Interprofessionalität in der Tagesbetreuung. Modul zur Gestaltung von Netzwerkpraxis*. Wiesbaden : Fachmedien.
- Õpilaste ja lapsevanematega arenguestluste läbiviimise kord* (s.a.). Külastatud aadressil http://lasalg.haridus.ee/koolielu_dokumendid_arenguestlus.htm.
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. E. Kärner (Toim), *Teadusliku uurimistöö olemus* (lk 39-47). Tartu: TÜ Kirjastus.

Lisa 1. Intervjuu

Intervjueeritavale intervjuu ja kogu uurimuse eesmärgi tutvustus (uurija isiku tutvustus; meeldiva õhkkonna loomine; ajaline pool; salvestamine - vajalikkus; vestlus; küsimustele vastamine).

Taustaküsimused

1. Vanus
2. Kui kaua olete töötanud lasteaiaõpetajana?
3. Mitu muukeelset last käib Teie rühmas?
4. Milline on muukeelse lapse kodune keel?

Kuidas muukeelsete laste ja lastevanemate arenguestlust ette valmistate?

1. Milline on Teie kogemus arenguestlustel muukeelsete lastega ja nende vanematega?
A) Kuidas see kogemus aitab kaasa arenguestluste ettevalmistamisel?
2. Kuidas teavitatakse muukeelse lapse vanemaid arenguestluste toimumisest?
3. Kuidas kavandate muukeelse lapse arenguestlust? A) Milliseid ettevalmistusi teete arenguestlusteks? B) Mis sellele eelneb? C) Kes osalevad kavandamise protsessis?

Kuidas toimub muukeelsete laste ja lastevanemate arenguestlus?

1. Mil viisil kogute andmeid muukeelse lapse kohta arenguestluste teostamiseks?
2. Millises keeles suhtlete muukeelse lapsega?/ Tema vanematega?
3. Kes osalevad arenguestlustel?
4. Kus ja kuidas viite läbi arenguestlust?
5. Kui palju kulub aega teostades arenguestlust muukeelse lapse vanematega? (perega)
6. Kuidas annate tagasisidet arenguestluste kohta (muukeelsete laste) lapsevanematele?

Mille poolest erineb arenguestlus muukeelsete laste peredega? A) Ettevalmistus

arenguestlusteks? B) Arenguestluste ajaline pool? C) Arenguestluste tulemuslikkus?
D) Tagasiside andmine?

1. Milliseid muudatusi võrreldes eesti keelt kõnelevate laste peredega olete pidanud muukeelsete laste perede puhul AV rakendama?
2. Milliseid meetodeid ja abistavaid võimalusi Teie kasutate arenguestluste kavandamisel ja läbiviimisel?
3. Milline on edastatava ja saadava info selgus Teie arvates?
4. Kuidas talletate saadud infot (koolivalmiduskaartidel) arenguestlustel muukeelsete lastega, kasutades praeguseid vahendeid/ meetodeid? Põhjendage!
5. Milliseid probleeme on Teil seoses arenguestlustega ette tulnud? Kuidas neid lahendasite?

6. Milline tähtsus on Teie jaoks arenguveestlustel? Millist infot loodate saada?
7. Kui oluliseks peate AV sisulisi koolitusi? Põhjendage!
8. Millisel AV läbiviimise alasel koolitusel olete osalenud? Millistel sooviksite osaleda?

Kokkuvõtte tegemine intervjuul räägitust, intervjueeritava olulise panuse rõhutamine.

Tänu sõnad.

Mina, LIIVIKA JÄRS (sünd. 13. 10. 1975)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „ Arenguestlused muukeelsete laste peredega Tartu lasteaedade näitel“, mille juhendaja on Esta Sikkal;
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Kuupäev:

Allkiri: